

Miller-Kipp, Gisela

Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 609-618



Quellenangabe/ Reference:

Miller-Kipp, Gisela: Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 609-618 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143058 - DOI: 10.25656/01:14305

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143058>

<https://doi.org/10.25656/01:14305>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 5 – Oktober 1984

I. Essay

GISELA MILLER-KIPP

Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion 609

II. Thema: Reformpädagogik

ERNST H. OTT

Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik 619

HEIDE KALLERT/
EVA-MARIA SCHLEUNING/
CHRISTA ILLERT

Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner 633

PETER KASSNER/
HANS SCHEUERL

Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln 647

MICHAEL KNOLL

Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland 663

III. Diskussion

KARLWILHELM STRATMANN

Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik 675

JOACHIM JACOB

Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum? 687

DIETER ÜLICH/
WINFRIED SAUP

Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter 699

IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

EHRENHARD SKIERA: Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden 715

HANS SCHEUERL	THEODOR F. KLASSEN/EHRENHARD SKIERA (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Peter- sen-Jahr 1984 715
EHRENHARD SKIERA	J. D. IMELMAN et al.: Jenaplan – wel en wee van een schoolpedagogiek 719
JÜRGEN DIEDERICH	JOACHIM NAUCK: Fördern statt Auslesen? 724
KURT GERHARD FISCHER	VIKTOR VON BLUMENTHAL: Grundlegende Bildung für alle. Die Reform der Sekundarstufe I in Italien 726
HORST RUMPF	KLAUS MOLLENHAUER: Vergessene Zusammen- hänge 728

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 733

Vorschau auf Heft 6/84:

Empirische und historische Arbeiten zur Schulpädagogik

- Lissmann/Paetzold: Zur Effektivität von Schülerelbstkorrektur und häufiger Leistungsrückmeldung
- Plake: Schulgröße
- Lohmann: Schleiermacher als Direktor der Berliner Wissenschaftlichen Deputation
- Brezinka: „Modelle“ in Erziehungstheorien

Zu den Beiträgen in diesem Heft

GISELA MILLER-KIPP: *Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion*

Ein Jahrzehnt nach der letzten einschlägigen Auseinandersetzung hierzulande meldet sich Friedenspädagogik als Theorie einer Friedenserziehung wieder zu Wort; der vorliegende Beitrag geht dem Anlaß und den Gründen dafür nach. Er bezeichnet dabei die besonderen Schwierigkeiten einer Theorie für die derzeitige friedenspädagogische Praxis. Die aktuelle, noch nicht sehr weit gediehene Theorie-Diskussion wird dargestellt und in ihren Ansprüchen sowie in ihrem wissenschaftstheoretischen Konzept kritisiert. Zuletzt wird überlegt, welcher Theoriehorizont und welcher Begriffsrahmen der heutigen Friedenserziehung angemessen sein könnten.

ERNST H. OTT: *Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik*

Die Zeitschrift „Die Erziehung“ war in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts ein renommiertes Organ zur kritischen Weiterentwicklung der sogenannten „Pädagogischen Bewegung“. Die reformpädagogische Bewegung hatte in Deutschland um die Jahrhundertwende begonnen, im Dritten Reich ging sie zu Ende. In der Zeitschrift „Erziehung“ wurde in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik insbesondere von der jüngeren Generation die allgemeine praktische Durchsetzung reformpädagogischer Ziele verlangt. Vorgestellt werden in diesem Beitrag die einzelnen Bereiche, für die erziehungs- und bildungspolitische Maßnahmen gefordert wurden. Die Bedeutung der Pädagogischen Bewegung wird insgesamt im Kontext von demokratischen erziehungspolitischen Wellen- bzw. Pendel-Bewegungen erörtert. Der Beitrag befaßt sich abschließend mit der Frage nach der Möglichkeit der Legitimierung von erzieherischen Reformmaßnahmen.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner*

Der Beitrag befaßt sich mit der vergleichenden Analyse und Rekonstruktion der Auffassungen MARIA MONTESSORIS und RUDOLF STEINERS zum Aufbau und zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Zunächst werden die jeweiligen menschenkundlichen Vorannahmen ihrer Entwicklungslehren umrissen. Sodann werden die grundlegenden Elemente und Strukturvoraussetzungen des Persönlichkeitsaufbaus dargestellt und Verbindungen zur entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Diskussion hergestellt. Der Vergleich zeigt, daß STEINER und MONTESSORI beide ganzheitliche Ansätze postulieren, in ihren Konzepten aber sehr unterschiedliche, in einzelnen Punkten einander ergänzende Aspekte des Persönlichkeitsaufbaus betonen, die sie zur Begründung ihrer pädagogischen Praxis heranziehen.

PETER KASSNER/HANS SCHEUERL: *Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln*

Seit PETER PETERSEN 1927 in Locarno der internationalen Öffentlichkeit seinen „Jena-Plan“ vorgestellt hatte, galt dieser als eines der bedeutendsten Konzepte, das Vorstellungen der rivalisierenden Teilströmungen der „Reformpädagogik“ vereinigte. Dennoch fanden PETERSENS Ideen nach dem Zweiten Weltkrieg nur noch geringes Interesse, auch wurden kaum noch Petersen-Schulen gegründet. Erst in den siebziger Jahren kam von den Niederlanden aus eine neue „Jena-Plan-Bewegung“ in Gang. Die Autoren prüfen die These, wieweit PETERSENS Verstrickungen in das deutsche politische Schicksal der Grund dafür waren, daß sein Werk nur wenig rezipiert wurde: Aktenstudien und Vergegenwärtigungen aus seinem literarischen Werk machen deutlich, daß sich sein Denken aus gegensätzlichen Traditionen speiste, die dem Nationalsozialismus teils ausgesprochen fern-, teils nahestanden. Mit eklektischem und konziliatorischem Vorgehen – so das Fazit – ließ sich in jener widerspruchsvollen Zeit auch bei persönlicher Lauterkeit keine widerspruchsfreie Ganzheit pädagogischer Art gestalten.

MICHAEL KNOLL: *Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland*

Eines der international am meisten diskutierten reformpädagogischen Unterrichtskonzepte ist die Projektmethode. Doch die Projektpädagogik von heute – auch des Auslands – bewegt sich vielfach jenseits des historisch einmal erreichten Reflexionsstandes. Absicht dieses Beitrags ist, auf bisher vernachlässigte erziehungstheoretische und bildungspolitische Aspekte hinzuweisen. Im Überblick über die amerikanische und deutsche Projektgeschichte werden verschiedene Paradoxien auch ihrer Rezeption aufgezeigt. Außerdem wird untersucht, inwiefern die amerikanische Projektidee sich bei der Übernahme mit deutschen Traditionsbeständen vermischt hat.

KARLWILHELM STRATMANN: *Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik*

Die nun seit mehr als zehn Jahren anhaltend hohe Jugendarbeitslosigkeit zwingt zur Überprüfung grundlegender Paradigmen und Begriffe berufspädagogischen Denkens. Allerdings lassen sie sich gleichzeitig dazu nutzen, vor eilfertigen „Lösungen“ zu warnen und die fraglos akut unverzichtbaren Aktivitäten zur Beschäftigung jugendlicher Arbeitsloser auf ihre Perspektive hin zu befragen. So unsicher derzeit die ausbildungsdidaktischen Antworten angesichts der nicht bestimmbar Qualifikationsziele sind, so unklar erscheinen jenseits sozialpädagogischer Intentionen die berufspädagogischen Legitimationen der sog. Arbeitslosenaktivitäten. Das aber ist nicht allein deren Defizit, denn die Jugendarbeitslosigkeit verweist über die Ausbildungs- und Arbeitsmarktengpässe hinaus auf eine generelle Krise der Berufsbildung, über die auch die hohe Nachfrage nach Lehrstellen nicht hinwegtäuschen kann.

JOACHIM JACOB: *Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum?*

Der Aufsatz faßt wesentliche Ergebnisse eines Forschungsprojektes zusammen, das sich mit der Frage beschäftigt, wie Kinder in verschiedenen Wohnquartieren heute ihr

Wohnumfeld nutzen. Zentrale These ist dabei, daß sich Kinder ihr Wohnumfeld vor allem durch das aktive „Umfunktionieren“ von Gegenständen und Räumen aneignen. – Die Ergebnisse dieser Studie zeigen im Detail, daß auch unter den heutigen städtischen Bedingungen das Wohnumfeld ein wichtiger Sozialisationsraum ist, in dem sich Kinder relativ häufig aufhalten – und dies weitgehend unabhängig von den besonderen lokalen Bedingungen, die sie vorfinden. Dagegen sind generelle Aussagen darüber, wo sich Kinder am liebsten draußen aufhalten und ob bestimmte Gruppen besonders häufig draußen spielen, kaum möglich. Eine stärkere räumliche und soziale Differenzierung ist hier erforderlich. Diese Ergebnisse bestätigen damit zugleich die Grundannahmen ökologischer Sozialisationsforschung.

DIETER ULICH/WINFRIED SAUP: *Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter*

In der Gerontologie werden schon seit langem die neuerdings wieder intensiver diskutierten Grundsätze einer differentiellen Lebenslaufforschung berücksichtigt. Dieser Ansatz wird hier mit einem Belastungs-Bewältigungs-Paradigma aus der Streß-, Krisen- und „life-event“-Forschung verbunden, um neuere Forschungsfragen und Befunde über das Erleben und Bewältigen von Belastungen im Alter darzustellen. – Zunächst wird die „Entdeckung“ des Erwachsenenalters und Alters durch die Entwicklungspsychologie skizziert. Dann erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem negativen Fremd- und Selbstbild älterer Menschen und den Möglichkeiten, dies zu korrigieren. Im dritten Abschnitt werden Forschungsfelder und Ergebnisse zur Frage von Belastungen und Bewältigungsformen im Alter vorgestellt. Schließlich wird auf mögliche Folgerungen für die pädagogische Altenbildung eingegangen.

Contents and Abstracts

Essay

GISELA MILLER-KIPP: *Peace Education and its Claim to be Regarded as an Educational Theory. New Approaches to an Old Discussion* 609

In West Germany, one decade after the last important debate on peace education, that same movement is now celebrating a comeback on a higher level, i. e., as a theory of peace education. The author examines the background and reasons that led to this comeback and calls attention to the specific difficulties involved in establishing a theory of peace education as it is practiced at present. Furthermore, a descriptive account of the beginnings of this theoretical discussion itself and a critical analysis of both its objectives and its theoretical premises and concepts are given. In the concluding section the author reflects on the question of what categories and what theoretical framework would be appropriate for peace education today.

Topic: Educational Reform Movements (1900–1950)

ERNST H. OTT: *The Pedagogic Reform Movement as Reflected in the Periodical „Die Erziehung“. An Article on the Educational Policy of the Weimar Republic* 619

In the twenties and early thirties the periodical „Die Erziehung“ was a renowned organ which concerned itself with the critical revision and further development of the so-called „Pädagogische Bewegung“. The pedagogical reform movement in Germany began around the turn of the century and came to an end during the Third Reich. This study shows that in the second half of the Weimar Republic, the authors – in particular those belonging to the younger generation – asked that the aims of the reform movement be put into practice. The different educational sectors for which adequate reformative measures were being demanded are presented here. The significance of the reform movement is discussed in the context of a constant shift or pendulum-type movement within democratic educational policy. The author concludes with the question of to what extent it is possible to legitimize educational reformative measures.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *The Development of the Child's Personality According to the Theories of Maria Montessori and Rudolf Steiner* . 633

The study is concerned with a comparative analysis and reconstruction of the views MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER entertained on the formation and development of the child's personality. Their respective anthropological presuppositions are outlined first, followed by a discussion of the possible links between MONTESSORI'S and STEINER'S concepts and the current theories of child development and socialization. The comparison

shows that both MONTESSORI and STEINER propose holistic approaches, but within their individual concepts they emphasize different aspects of the formation of the child's personality which in some points are complementary to one another and which form the basis of their practical educational work.

PETER KASSNER/HANS SCHEUERL: *A Retrospect on Peter Petersen, his Pedagogical Thinking and Educational Work* 647

Since 1927, when PETER PETERSEN presented his so-called „Jena-Plan“ to the international public in Locarno, this plan has been regarded as one of the most important concepts combining the different competing tendencies of the pedagogical reform movement (the so-called „Reformpädagogik“). In spite of this, very few Petersen schools were founded in the years that followed the end of World War II. It was only in the 1970s that a new „Jena-Plan“ movement was initiated in the Netherlands. The authors examine the thesis that the reception of PETERSEN's ideas was impeded by entanglement with the fate of German politics. A study of files and a look into PETERSEN's literary work show very clearly how his thinking was influenced and formed by contradicting traditions which differed in their relation to National Socialism and its line of ancestors. During that time of contradictions it was impossible to form a consistent pedagogic totality in an eclectic and conciliatory way, even if one kept one's personal integrity.

MICHAEL KNOLL: *Paradoxes of Project Education. On the History and Reception of the Project Method in the USA and in Germany* 663

Throughout the world, one of the most discussed concepts of progressive education is the project method. However, today's theory of project education – in Germany as well as abroad – often falls short of the level of reflexion that has already been reached in the history of educational science. The author attempts to point out theoretical and political aspects that have so far been neglected; giving a broad survey of both American and German history of project education, he also indicates different paradoxes in connection with its reception. Furthermore, the extent to which the American concept of the project method was blended with elements of the German tradition at the time of its reception is also examined.

Discussion

KARLWILHELM STRATMANN: *Unemployment as a Critique of Vocational Pedagogics* 675

The high rate of unemployment amongst the young, which has now lasted for more than ten years, necessitates an examination of the fundamental paradigms and concepts of the theory of vocational education. But we must be careful to avoid proposing rash solutions and instead inquire into the prospects of activities which are indispensable in furthering the employment of the young. The current answers given by didactics with respect to the undefinable objectives of professional qualification are very unreliable. Furthermore, apart from proposals furthered by social pedagogics, legitimization of so-called activities for the unemployed given by vocational pedagogics appear to be just as vague. We are

confronted not just with a deficiency of these special activities for the unemployed: above and beyond the bottlenecks both in the educational sector and on the labor market, the high rate of unemployment amongst the young points towards a general crisis in vocational education despite the rising demand for training for skilled jobs.

JOACHIM JACOB: *Children and Urban Environment. How Children Use Public Places* 687

The essay summarizes the main results of a research project that deals with the question of how today's children in different residential areas use their outdoor surroundings. The pivotal argument is that children take possession of their surroundings primarily by actively remodelling objects and spaces. – The results of the study show that even under the present urban conditions, the outdoor surroundings still play a major role in the socialization of the child. Independent of the special local conditions which children are faced with, children spend quite a lot of their time out-of-doors. But it is impossible to make general statements as to which places (street, playground, park, etc.) children prefer or as to whether certain social groups play more frequently outdoors than others. To answer these questions, a more detailed spatial and social differentiation is needed. – The results of the study confirm the fundamental hypotheses of research on the ecology of child development.

DIETER ULICH/WINFRIED SAUP: *Life-span Development: Stress and Coping in Aging* 699

For some years now developmental psychology has been taking a life-span perspective. This trend is partly due to an expanding research activity in gerontology. The authors argue that gerontology would profit from an orientation toward a stress and coping paradigm within a life-span frame of reference. To start with, the "discovery" of adulthood and aging as fields of research within developmental psychology is described. Then a brief survey of negative hetero-stereotypes and self-concepts of the elderly is given, and ways of altering these negative images are discussed. In part three of the essay some questions and findings concerning stress and coping in aging are presented. The authors conclude with reflexions on the potential contributions of psychology to an improvement of the education of elderly people and of their coping strategies.

Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung

Neue Ansätze in einer alten Diskussion

Groß ist die Zahl der friedenspädagogischen Institutionen, Arbeitskreise und -gemeinschaften (JUNG/VON STAEHR 1983), größer noch diejenige kommunaler oder regionaler Initiativen, schier unübersehbar die Fülle der allein in den letzten beiden Jahren erarbeiteten didaktischen Konzepte und Materialien zur Friedenserziehung (Lernziel Frieden 1982; Frieden – Anregungen für den Ernstfall 1983; NOLTING 1983). Sie haben sich gebildet bzw. sind entwickelt worden mit der und in der Friedensbewegung und kamen bislang durchaus ohne theoretischen Überbau aus. Dies soll sich ändern: „Friedenspädagogik“ meldet sich wieder zu Wort¹.

Das erinnert augenblicklich an die große friedenspädagogische Diskussion, die gerade zehn Jahre zurückliegt und insofern scheiterte, als sie eine Friedenspädagogik als anerkannte eigenständige Disziplin nicht hervorgebracht hat. Damals hieß es, einen *pädagogischen* Friedensbegriff zu erarbeiten (Bildung und Erziehung 15 (1972), H. 5; Z.f.Päd. 26 (1973), H. 2), was nicht gelang, immerhin aber zur Rezeption der Ergebnisse der kritischen Friedensforschung² (WULF 1973) und der Aggressionspsychologie in der Pädagogik führte. Davon zehrt die friedenspädagogische als didaktische Literatur noch heute, die „überwiegend die kognitive Behandlung von Sachthemen aus dem Problemkreis politischer Gewalt“ empfiehlt (NOLTING 1983, S. 119).

Anders die derzeitige Situation, die dadurch gekennzeichnet ist, daß – wie oft in der Geschichte der Erziehungswissenschaft – die Praxis der Theorie vorausgeht, und zwar im vorliegenden Falle mit solch einem Schwung, daß sich anstelle von „Friedenserziehung“ der weitergehende Begriff „Friedensarbeit“ durchzusetzen beginnt. Schon von daher ist fraglich, ob eine Friedenspädagogik heute noch die angemessene Theorie dieser Praxis wäre. Auch ihr spätes Auftreten könnte die Berechtigung dieser Frage unterstreichen. Mit Sicherheit aber geht es darauf zurück, daß Friedenspädagogik heute insbesondere vor der Schwierigkeit steht, ein politisch-pädagogisches Problem aufzuschließen, das zugleich

1 Zuerst in organisatorischer Gestalt: 1982 wurde innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Arbeitsgruppe „Friedenspädagogik“ gegründet, die sich in diesem Jahr als Kommission konstituieren will. Die von dieser Arbeitsgruppe mittlerweile erarbeiteten Theorieansätze liegen als Manuskripte vor, wurden in einer Teilöffentlichkeit diskutiert und im März 1984 auf dem 9. Kongreß der DGfE offiziell vorgetragen (vgl. Programm zum 9. Kongreß der DGfE, 1984, S. 30f.; dazu den Arbeitsbericht der AG Friedenspädagogik, 1984). – Im fachpädagogischen Blätterwald finden sich vorerst nur vereinzelte Beiträge mit explizitem (gleichwohl heterogenem) Theorieanspruch (A. KUHN 1983; HUSCHKE-RHEIN 1981; ROTH 1983).

2 In der Aneignung des Begriffs der „strukturellen Gewalt“ wird Friedenspädagogik zur umsetzenden Instanz für kritische Friedensforschung. Vgl. jüngst NICKLAS 1983a und WASCHKUHN 1983, kritische Anmerkungen dazu auch bei HUSCHKE-RHEIN 1983b.

eine höchst strittige gesellschaftliche Frage ist³. – Unerfüllbare, unerfüllte Erwartungen und Ansprüche gebären leicht Resignation und Schadenfreude. Beide erschweren Pädagogen wie Erziehungswissenschaftlern ihr Geschäft, und dies ist womöglich nirgends unerwünschter und unerquicklicher als auf friedenspädagogischem Gebiet. Fruchtbare Anstrengungen hier nährten schon zur Genüge bildungspolitische Polemik.

Deshalb soll im folgenden geprüft werden, ob Friedenspädagogik die sich stellenden bzw. selbstgestellten Aufgaben erfüllen, ob sie nun zur „fundamentalen“ Theorie entwickelt wird (HEITKÄMPER 1983) oder nach wie vor als überflüssige (JANDER 1983) oder verkannte (RÖHRS 1983) Disziplin angesehen werden kann. Zu diesem Zwecke sei nach Anlaß und Grund der sich abzeichnenden Theoriediskussion gefragt (I), sodann sei diese selbst kritisch skizziert (II), zuletzt soll über einen angemessenen Begriffsrahmen für Friedensarbeit nachgedacht (III) werden.

I.

Für den erneuten Auftritt der Friedenspädagogik lassen sich im wesentlichen drei Momente ausfindig machen. Erstens: Eine schwierige Praxis erzeugt das Bedürfnis nach Selbstverständigung und Anleitung. Ist dies auch unterhalb der Ebene einer Theorie etwa durch diskursiven Austausch zu befriedigen, so wird es bei entsprechender Wissenschaftsorganisation in der Regel doch an die Wissenschaft delegiert, oder die einschlägige Wissenschaft nimmt sich seiner von sich aus an. Dies letztere scheint für die Friedensarbeit zuzutreffen. Zweitens: Zugleich werden neu entstandene „Lebensprobleme“ aufgegriffen und der Friedenspädagogik zugeschlagen: „Ökologie“ und „Informationsrevolution“ (Programm zum 9. Kongreß der DGfE, 1984, S. 30). Drittens: Ein weiterer Anlaß ist forschungsorganisatorischer Art: die Auflösung der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung (Empfehlung der Mitglieder des DGfK e. V. aus Anlaß der am 26. Oktober 1983 beschlossenen Auflösung, 1983) brachte es mit sich, sowohl nach neuen institutionellen Stützen für die Friedens- und Konfliktforschung – ihre Förderung hat seit 1984 die Deutsche Forschungsgemeinschaft übernommen – als auch nach Unterbringungsmöglichkeiten sozusagen für die ideelle „Konkursmasse“ zu fahnden. Der dadurch sicherlich beförderte Antrag auf Gründung einer Kommission Friedenspädagogik innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verquickt zwangsläufig beide Interessen: das wissenschaftstheoretische mit dem wissenschaftsorganisatorischen; denn die Formalien eines solchen Antrags erfordern die theoretische Legitimation der Kommissionsarbeit. Dieses Erfordernis mag seinerseits zur oben angeführten Ausweitung des Problembereichs einer Friedenspädagogik beigetragen haben. Theoriearbeit „nur“ für Friedenserziehung zu leisten, könnte angesichts der Geschichte solcher Bemühungen als nicht ausreichend für eine Kommissionsgründung angesehen werden. Andererseits zwingt man jene neuen „Lebensprobleme“ damit in ein Begriffskorsett, das *prima facie* nicht paßt. Es sei denn, man definierte Friedenspädagogik um.

3 Erinnert sei an den ungeschlichteten Streit (1982/83) in der und dann außerhalb der Kultusministerkonferenz (KMK) über Empfehlungen zur Friedenserziehung in der Schule (Konzept „Friedenssicherung, Verteidigung und Bundeswehr“); dokumentiert bei LUTZ 1984. Zur anschließenden Auseinandersetzung vgl. BREIT, CASEL, EISELE, RÖHRS (S. 75ff.), RUMPF, SCHEDENSACK, WAGNER, alle 1983.

II.

Anlaß und Grund für einen neuen Anfang in der Friedenspädagogik spiegeln sich in deren Zielsetzung wider. Man erstrebt die theoretische Fundierung der Friedenserziehung und die wissenschaftstheoretische Begründung der Friedenspädagogik „im weiteren Sinne“ (Programm zum 9. Kongreß der DGfE, 1984, S. 30; Arbeitsbericht der AG Friedenspädagogik, S. 1). Im weiteren Sinne soll heißen: Friedenspädagogik wendet sich nunmehr auch ökologischen Fragen zu und bemächtigt sich so des Problems der Zukunft unter dem Gesichtspunkt des Überlebens der Menschheit. Es ist zu begrüßen, daß damit in der Tat brennende Probleme für die Erziehungswissenschaft aufgegriffen und so die politische und die ethische Dimension der Disziplin in ihr selbst angemahnt werden (KERN/WITTIG 1982). Es ist aber, wie bereits angedeutet, zweifelhaft, ob auf den Begriff „Friedenspädagogik“ zu bringen ist, was da den pädagogischen Theoriehimmel hinaufzieht. Die vorliegenden Diskussionsbeiträge⁴ nähren diesen Zweifel. Anvisiert werden drei theoretische Leistungen, die nicht durcheinandergeworfen werden sollten, weil sie unterschiedliche Theorieentwürfe erfordern und auf unterschiedlichem wissenschaftlichem Niveau liegen. Ich ordne sie hier nach dem für Friedenspädagogik naheliegenden Kriterium des Praxisbezugs; es sind 1. die Praxishilfe, 2. die Zielbegründung und 3. die Wissenschaftstheorie.

1. Friedenspädagogik muß eine vorgängige Praxis – Friedensarbeit heute – zum Zwecke der Orientierung und Anleitung systematisch beschreiben, analysieren, gegebenenfalls interpretieren; dabei sind die Eigenart dieser Praxis und ihre subjektiven wie objektiven Bedingungen, ihre gesellschaftliche Grenze, ihre möglichen Schritte und Teilziele sowie dafür angemessene Mittel zu bestimmen. Und zwar auf der Grundlage und abgeleitet aus einer Zielvorstellung, die nicht hier, sondern auf einer übergeordneten theoretischen Ebene, in einer Theorie zweiter Ordnung, zu begründen und zu entfalten wäre. Das Gros der friedenspädagogischen Literatur beschränkt sich auf Theorien erster Ordnung, ist anwendungsbezogen oder pragmatischen Charakters und nimmt implizit oder explizit einen, aber eben keinen einheitlichen Friedensbegriff in Anspruch. Auf diesen Friedensbegriff kommt alles an: er legitimiert nicht nur Friedenserziehung, mit ihm entscheidet sich auch, ob sie eine besondere pädagogische Praxis ist oder mit Erziehung allgemein zusammenfällt oder unmittelbar in die politische Praxis gehört (mittelbar ist pädagogische Praxis immer auch politisch). Dies zu prüfen und daraus den theoretischen Status der Friedenspädagogik zu entwickeln, ist eine nachgeordnete Aufgabe.

2. In zweiter Instanz, in einer Theorie zweiter Ordnung, geht es um die definitive Zielbestimmung, um den grundlegenden Friedensbegriff also. Diesen muß die Friedenspädagogik nun keineswegs selbst hervorbringen, etwa wenn sie bestrebt ist, nicht nur als eine pragmatische, sondern auch als eine normenbegründende Disziplin dazustehen. Auch um von wissenschaftlicher Arbeitsteilung zu profitieren, wäre man nicht schlecht beraten, den Friedensbegriff einer einschlägigen Bezugsdisziplin zu entlehnen. Ihn in praktischer Hinsicht auszulegen und anzuwenden, ist wiederum das Terrain einer

⁴ Von den vorgestellten Beiträgen (vgl. Fußnote 1) beziehe ich mich auf die federführenden Autoren wie HEITKÄMPER 1983, HUSCHKE-RHEIN 1983 a und NICKLAS 1983 b. – Nicht berücksichtigt werden jüngst publizierte Theorieansätze aus dem Traditionsbestand der Friedenspädagogik (ROHRS 1983).

Friedenspädagogik erster Ordnung. Bisher gelang beides nicht: weder die Orientierung auf *einen* Friedensbegriff noch die Hervorbringung eines eigenständigen Begriffs. Dies nun ist heute der ausgesprochene Ehrgeiz der sich anzeigenden Friedenspädagogik. Sie mutet sich in diesem Punkte die Aufgabe von Politikwissenschaft, Philosophie (HENNIG-FELD 1983) und/oder Ökologie zu und scheint mir damit überfordert. Zumindest taugen die Ergebnisse noch nicht zur Fundierung von Praxis.

Aus systemtheoretischen und „strukturellen“ Überlegungen wird Friede definiert „als das notwendige regulative Prinzip der Steuerung gesellschaftlichen Verhaltens, das die Chance des Überlebens wahrscheinlicher macht“ und „als ein System von Regeln im gesamten Kontext möglicher Kommunikationssituationen, nach dem die Maximierung sozialer Gerechtigkeit und Minimierung von Gewalt kommunikativ ausgehandelt wird“ (HEITKÄMPER 1983, S. 1f.). Unterstellt, das angesprochene „regulative Prinzip“ oder Regelsystem sei eine zutreffende Kennzeichnung von Frieden, so ist mit dieser formalen Definition für die Friedensarbeit noch nichts gewonnen: dieses Prinzip oder dieses Regelsystem müßten selbst erst gefunden werden, oder seine praktische Auslegung bleibt abstrakt: „Friedenserziehung muß dementsprechend die kommunikative Kompetenz leisten, die Interaktion in ein organisierendes Verhältnis zu Strukturen und Systemen zu bringen“ (HEITKÄMPER 1983, S. 2). Dieser Satz liefert nur begrenzten Erkenntnisgewinn; er charakterisiert aber die derzeitige Begriffsanstrengung, von der noch nicht gesagt werden kann, daß sie mehr leistet und verständlicher ist als entsprechende Versuche vor einem Jahrzehnt. Am deutlichsten wird Friedenserziehung noch immer pädagogisch begriffen als der auf Kooperation, Interessenausgleich und gewaltfreie Konfliktregelung bedachte, von Verständnis füreinander getragene Umgang der Menschen, insbesondere der erwachsenen mit der heranwachsenden Generation – wobei allerdings deren Beitrag zum politischen Frieden ein indirekter ist.

Der formale Charakter des neuen Friedensbegriffs liegt an der Erweiterung des Begriffsumfanges: mit jenem kommunikativen Regelsystem soll auch das Verhältnis des Menschen zur Umwelt als zur Natur erfaßt werden. An diesem Punkte wird Friedenspädagogik zur „Ökopädagogik“; die Relation beider ist zugegebenermaßen noch darstellungsbedürftig (HEITKÄMPER 1983, S. 3). Absehbar ist aber jetzt schon, daß die Integration dreier Friedensbegriffe zustande zu bringen wäre: des pädagogisch verstandenen Begriffs, der den Bereich des Diskurses umfaßt und auf die Innenausstattung des Menschen sowie auf zwischenmenschliches Handeln (vom Nahraum bis zur internationalen Ebene) zielt; des politisch verstandenen Friedensbegriffs, der den Bereich von Macht und Gegenmacht (MOLLENHAUER 1972; SCHIERHOLZ 1976) umfaßt und auf Gruppenbeziehungen sowie auf gesellschaftliche Verhältnisse und „Strukturen“ zielt; schließlich des ökologisch verstandenen Begriffs, der den Bereich von Produktion und Reproduktion umfaßt und auf die Einstellung des Menschen zur Natur zielt. Eine solche Integration könnte als ausgezeichnete Leistung einer friedenspädagogischen Theoriebildung zweiter Ordnung betrachtet werden – sie steht aber noch aus. Es liegt also der Friedenspädagogik als pragmatischer Disziplin bis heute keine Zielbestimmung vor, die alle wesentlichen Momente ihrer Praxis, der Friedenserziehung oder -arbeit, beinhaltet. Und dies wird um so weniger möglich sein, je weiter diese Praxis gefaßt, je formaler damit ihr Begriff wird. Der ökopädagogische Friedensbegriff geht vorläufig zu Lasten der Definitionsleistung. Insbesondere Begriffe aus der Ökologie bedürften erst der pädagogischen Übersetzung.

Wenn es heißt: „Friedenspädagogik wäre demnach [dem ökologischen Ansatz zufolge – G.M.-K.] das Lernen in ökologischen Kategorien: Dezentralisierung, Partizipation, Abbau von Macht ...“ (HEITKÄMPER 1983, S. 3), so wird diese Übersetzungsarbeit verkannt und die Theorie (Friedenspädagogik) mit der Praxis (Lernen) verwechselt oder kurzgeschlossen. Das Ergebnis sind Begriffsnebel und eine nach wie vor ungeklärte Pluralität von Zielvorstellungen.

Die Defizite der Theorie sind verantwortlich für die notorischen Widersprüche der praktischen Orientierung: einmal geht es um Abbau von Macht, dann wieder um den Aufbau von Gegenmacht; Abbau von aggressivem Verhalten hie, „konstruktive“ Aggressivität da; Abbau von Feindbildern einerseits, gezielte Arbeit mit den „richtigen“ Feindbildern andererseits; Verzicht auf Angsterzeugung versus zweckbedingte oder „kontrollierte“ Angsterzeugung; Ächtung von Gewalt zum einen, Vermeidung „vermeidbarer“ Gewalt zum anderen, usw. Unschwer ist zu erkennen, daß diese Widersprüche auf das Hin und Her zwischen pädagogischer und politischer Hinsicht zurückgehen. Das heißt, daß sie sich auflösen, wenn man diese beiden Hinsichten *nicht* willkürlich wechselt oder gar verwechselt, sondern einander vermittelt. Das heißt auch, daß man weder die eine noch die andere der Einfachheit halber ausschließen kann⁵. Friedenserziehung und Friedensarbeit haben unstrittig eine politische Dimension. Da es auf die Vermittlung beider ankommt, stellt sich der Friedenspädagogik – als Theorie zweiter Ordnung, die sie werden will – ein altes Problem der Erziehungswissenschaft: das Verhältnis von Pädagogik und Politik. Und weil sie dieses für sich noch nicht geklärt hat, erscheint es kühn, das Problem durch eine weitere, die ökologische Hinsicht zu komplizieren. Davon wird in Abschnitt III noch die Rede sein. Insbesondere die Normenbegründung für eine anwendungsbezogene, damit auf populäre Rezeption angelegte Theorie sollte eindeutig, in ihrem System klar und in ihren Aussagen verständlich sein.

3. In dritter Instanz stellt sich die Aufgabe, den theoretischen Status der Friedenspädagogik zu klären. Wissenschaftstheoretische Erörterungen zur Friedenspädagogik gibt es nur sporadisch, und sie wurden in der Negation (LÖWISCH 1972) wie in der Position (HUSCHKE-RHEIN 1981) als erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion angestellt. Nun aber sollen auch sie, wenn ich es recht sehe, Friedenspädagogik heißen. Damit wird Friedenspädagogik erstmals wissenschaftstheoretisch oder, nach dem hier vorgegebenen Schema, als Theorie dritter Ordnung konzipiert. Und zwar nicht nur als Theorie ihrer selbst, sondern zugleich als Theorie der Pädagogik allgemein, als „Fundamentalpädagogik“ (HEITKÄMPER 1983, S. 4). Dieser Anspruch wird damit begründet, daß die genannten neuen Lebensprobleme einen „Paradigmawechsel“ in der Erziehungswissenschaft erzwingen (Programm zum 9. Kongreß der DGfE, 1984, S. 31). Damit sind zwei unterschiedliche theoretische Aufgaben angesprochen, die insbesondere am Anfang einer neuen Wissenschaftsentwicklung auseinandergehalten werden sollten: die Problemreflexion und der Paradigmawechsel selbst, der Entwurf eines neuen Erkenntnismodells. Um

5 Auf die Idee, die individuelle Dimension auszuschließen, ist jüngst NOLTING (1983) verfallen: Er möchte „die Ausweitung des Friedensbegriffs auf die individuelle Ebene [...] nicht in die Friedenserziehung hineinnehmen“ (S. 113), kommt aber schon um die sprachliche Anerkennung dieser Ebene nicht herum (vgl. „ich-nahes-Lernen“, S. 116) und landet bei der Aussage: „das Kernproblem der Friedenserziehung [ist die] *Verbindung* von persönlicher und politischer Ebene“ (S. 120 – Hervorhebung H.-P.N.).

letzteres geht es derzeit in erster Linie; doch ist aus dem bisher dazu Gesagten noch nicht ersichtlich, wie denn die Verfassung von Friedenspädagogik als „Ökopädagogik“ mit einer Neubegründung der Erziehungswissenschaft zusammenfallen können soll und ob dabei überhaupt von einem Paradigmawechsel gesprochen werden kann. Dies ist zu prüfen.

Die Neubegründung von Friedenspädagogik und Erziehungswissenschaft rekurriert auf einen als neu angebotenen Begriff von Natur. Dieser sei „a priori praktisch“ (sic!) und erfasse Natur erstmals in der „ihr zukommenden Autonomie“. Aus ihm ergebe sich die Revision der Verhältnisse und des Alltagshandelns, in denen die Natur „bloß als Mittel, nicht aber auch als Selbst-Zweck“ erscheine; der „Abbau vermeidbarer Gewalt gegen die Natur“ gehöre somit zu den „primären Aufgaben zukünftiger Friedensforschung und Friedenspädagogik“, kurz: Friedenspädagogik werden „öko-irenische Pädagogik“ oder „ökologische Friedenspädagogik“ (HUSCHKE-RHEIN 1983 a, S. 3f.) oder „Ökopädagogik“ (HEITKÄMPER 1983, S. 3). Als solche umfasse sie eine „allgemeine Friedenstrategie“ (HUSCHKE-RHEIN 1983 a, S. 4) bzw. eine Systemtheorie des Verhältnisses des Menschen zu sich selbst und zur Umwelt (HEITKÄMPER 1983, S. 3) und erfasse nicht nur „ein erweitertes Feld pädagogischer Friedenspraxis“ (HUSCHKE-RHEIN 1983 a, S. 1), sondern „die gesamte technisch-industrielle Lebenswelt“ (ebd., S. 4).

Hier tritt nun wirklich eine Theorie mit fundamentalem, ja man möchte sagen mit kolossalem Anspruch auf. Und man kann ihr die Bedeutsamkeit ihrer Problemstellung nicht absprechen. Auch sie weiterhin „Friedenspädagogik“ zu nennen, mutet allerdings eher krampfhaft als geschickt an und ist wohl aus der eingangs geschilderten Interessenslage zu erklären. Von den bisher unterbreiteten Begriffen scheint mir „ökologische Pädagogik“ den Sachverhalt und die Intention noch am genauesten zu treffen. Wie aber ist ihr systematisches Verhältnis zur Friedenspädagogik zu denken? Nur so, daß ökologische Pädagogik als normbegründende Theorie für die Friedenspädagogik fungiert, ihr ihren Zielbegriff vorgibt, den ökologischen – als dem Anspruch nach allgemeinen – Friedensbegriff. Ich zumindest gehe davon aus, daß Friedenspädagogik nicht zugleich eine Theorie erster und zweiter Ordnung, eine pragmatische und eine normbegründende Disziplin sein, also unterschiedslos Friedenspädagogik oder Ökopädagogik oder allgemeine Friedenstrategie heißen kann. – Bleibt die Frage, ob eine ökologische Pädagogik auch die Erziehungswissenschaft selbst neu fundiert bzw. ob Erziehungswissenschaft hinfort mit Ökopädagogik identisch ist? Die Antwort hängt von der Qualität ihres Grundbegriffes ab: Der systemische Naturbegriff, auf den ökologische Pädagogik aufbaut und aus dem sie jenen Friedensbegriff entwickelt, ist nun aber weder ein normsetzender (und damit auch kein „a priori praktischer“) noch ein umfassender Begriff pädagogischer Praxis. Wäre ersteres (1.) auch dem fundamentalen Anspruch nicht abträglich – Erziehungswissenschaft holte sich ihre Normen stets aus anderen Wissenschaften –, so wird er doch von letzterem (2.) durchkreuzt.

1. Der systemische Naturbegriff, die Anleihe bei KANT macht es deutlich, wird normativ ausgelegt. Damit stellt sich unweigerlich das Problem der Normbegründung. Ihm kann man nicht entkommen etwa mit dem Hinweis, die nun erreichte Auffassung von Natur sei erstmals eine authentische, während alle bisherigen nur Interpretationen gewesen seien (HUSCHKE-RHEIN 1983 a). Zum einen ist auch der systemische, den Menschen einschließende Naturbegriff noch eine Interpretation der Natur. Zum anderen, und darauf kommt

es hier an, bedarf dieser Naturbegriff *für den Menschen* der Interpretation – Sollensaussagen gehen nämlich nicht unmittelbar aus ihm hervor. Der systemische Naturbegriff ist an sich deskriptiv; seine normativen Momente und seine normbegründende Funktion gewinnt er durch Auslegung (vgl. LENK 1983). Es hat also die ökologische Pädagogik ihrerseits eine sie fundierende Bezugsdisziplin; beim derzeitigen Stand der Wissenschaftsentwicklung können es deren sogar mehrere sein: die systemtheoretische Ökologie etwa oder eine biologische Kybernetik oder die ökologische Biologie und auf jeden Fall eine ökologische Ethik; eine Synthese gibt es hier, soviel ich weiß, noch nicht.

2. Der systemische Naturbegriff erfaßt pädagogische Praxis nicht vollständig; er erfaßt nicht Entfremdungsprozesse, nicht Akte verzerrter oder mißlungener Kommunikation, von denen die Pädagogen bekanntlich ein Lied singen können. Wohl heben sich solche Akte und Prozesse gegen den systemischen Naturbegriff ab, fallen aber nicht darunter. Da ökologische Pädagogik von ihrem Grundbegriff her pädagogische Praxis nur unvollständig definieren kann, kann sie schwerlich „Fundamentalpädagogik“ sein. Immerhin aber bringt sie die ökologische Perspektive in die Erziehungswissenschaft ein (solange sie selbst versäumt, sich diese angelegen sein zu lassen).

Bleibt zuletzt der paradigmatische Anspruch zu prüfen. Wenn die ausgerufene „ökologische Wendung“ (HUSCHKE-RHEIN 1983 a, S. 1) aus den dargelegten Gründen schon keinen „Paradigmawechsel“ *für* die Erziehungswissenschaft (HUSCHKE-RHEIN 1983 a; NICKLAS 1983 b) bedeutet, so mag sie doch *innerhalb* der Erziehungswissenschaft ein neues Deutungsmuster bereitstellen. Eigentlich sollte die sprachliche Anlehnung an HEINRICH ROTHs „realistische Wendung“ zur Bescheidenheit mahnen: *sie* ist nicht als Paradigmawechsel ausgegeben und auch später nicht als ein solcher, sondern als *Änderung* der Forschungsrichtung verstanden worden. Wäre die „ökologische Wendung“ denn „revolutionär“ in wissenschaftssystematischer Hinsicht, weil sie aus ihrem Naturbegriff „die traditionelle Rang- und Reihenfolge Mensch-Gesellschaft-Natur (umdreht)“ (HUSCHKE-RHEIN 1983 a, S. 2)? Meiner Einschätzung nach ist sie das nicht: erstens ist die „revolutionäre“ Rangfolge selbst die neuformulierte Wiederentdeckung einer alten Auffassung, die mit der Unterscheidung zwischen *natura naturans* und *natura naturata* gegeben war. Und zweitens scheint mir KUHNS Begriff schlecht angewandt. Er meint einen Wechsel der disziplinären Matrix (T. S. KUHN 1976), wenn und weil vor dem Hintergrund der alten sich widersprüchliche oder anormale Erkenntnisse und Entdeckungen häufen (ebd.). Davon kann im vorliegenden Falle nicht eigentlich die Rede sein: die (Wieder)entdeckung der Umweltbezogenheit des Menschen und des Systemcharakters der Natur stellt selbst *innerhalb* der Erziehungswissenschaft kein neues Deutungsmuster, sondern einen weiteren, allerdings einen wichtigen Erkenntnisbereich dar. Mit ihm kann eine ökologische Pädagogik sich aus der Erziehungswissenschaft ausgrenzen, nicht aber ihr eine neue Erkenntnishinsicht als einzige oder umfassende anbieten. – Die Notwendigkeit einer solchen Hinsicht bleibt unbestritten; unbestritten auch das Verdienst, sie aufgezeigt zu haben.

III.

Wenn „das Grundproblem“ der Friedenserziehung seit zehn Jahren unverändert darin besteht, „wie Bereiche abgegrenzt, Definitionen geklärt und Zentren des Arbeitsfeldes

bestimmt werden“ können (YOUNG 1983, S. 16), dann hat hier die Wissenschaft versagt. Wenn es der Friedenspädagogik bisher nicht gelungen ist, ihre Praxis eindeutig und verständlich zu beschreiben und zu bestimmen, so liegt das zum einen an der Dynamik der Praxis, zum anderen am Ehrgeiz der Theorie. Sie wollte nicht nur pragmatisch, sondern auch normenbegründend und zuletzt noch ein Paradigma sein. Dabei ist eigentlich unstrittig, daß Friedenspädagogik sich an ihrer „praxeologischen Kompetenz“ (HUSCHKE-RHEIN 1983b, S. 307) beweisen müsse⁶. Da diese unter den Ungereimtheiten ungeklärter und uneingelöster Ansprüche leidet, wäre dazu zu raten, solche zurückzunehmen, Friedenspädagogik weder umzustilisieren noch aufzublähen, sondern zwecks Klarheit, Erkenntnisleistung und Arbeitsökonomie als Theorie erster Ordnung fortzuschreiben. Die Aufgabe, bei der sie dann bleibt, kann sich doch wahrlich sehen lassen: pädagogische Praxis auf *den* Frieden hin zu bedenken und *den* Frieden pädagogisch einzuholen, dessen praktischer Begriff sie leitet. Diesen Begriff explizit zu machen, ist allerdings unerlässlich – anders kann Friedenspädagogik sich nicht verständigen, weder stimmige Aussagen machen noch widerspruchsfreie Anleitungen geben.

Um an dieser Stelle versuchsweise eine Antwort auf die Frage zu geben, im Anschluß an welche oder im Rahmen welcher Theorie eine Friedenspädagogik heute ihre praxisleitende Zielvorstellung, das heißt ihren Friedensbegriff, gewinnen kann, sei noch einmal festgehalten, daß sie Friedensarbeit in ihrer pädagogischen, politischen und ökologischen Dimension begreifen muß. Da nun Friedenspädagogik sich dem Namen und Selbstverständnis nach auf *pädagogische* Praxis konzentriert, muß sie das Pädagogische zur Umfangs-, das Politische und das Ökologische hingegen zur Inhaltsbestimmung nehmen. Die hierfür tauglichen Begriffe können nur einer solchen Theorie entnommen, weil nur in einer solchen Theorie entwickelt werden, die Politik und Ökologie in bezug auf Erziehung und Bildung reflektiert und darin auch das Verhältnis aller drei Bereiche festlegt. Ohne diese Festlegung ist der Begriffshaspelei und der mangelnden Logik in der Friedenspädagogik keine Ende.

Pädagogische Aussagen einerseits, politische und ökologische Aussagen andererseits gehören mindestens zwei unterschiedlichen logischen Typen an: dem des Elements (des Individuums) und dem der Klasse. Die Verallgemeinerung pädagogischer zu politischen oder ökologischen sowie die wechselseitige Übertragung politischer und ökologischer Aussagen sind daher unzulässig. Insbesondere die Erziehungswissenschaft büßt an wissenschaftlichem Ansehen ein durch die mangelnde Beachtung der logischen Klassen bzw. des Geltungsbereiches ihrer Aussagen. Ergäbe sich von der Erkenntnislogik her also zwischen dem pädagogischen Bereich einerseits und dem politischen und dem ökologischen Bereich andererseits eine Unterordnung und ließe sich diese im Falle der Friedenserziehung auch als das Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen darstellen, so bleibt doch die Beziehung zwischen dem politischen und dem ökologischen und damit diejenige *beider* zum pädagogischen Bereich unbestimmt. Sie läßt sich als lineares Ordnungsverhältnis gar nicht darstellen, wie dies in der Kreierung einer „öko-irenischen Pädagogik“

6 Die Begründung friedenspädagogischen Handelns suchte HUSCHKE-RHEIN vor der „ökologischen Wendung“ noch in der Erziehungstheorie, wobei er allerdings zwischen Handlungsanleitung (Mittel-Ziel-Bestimmung) und Zielbestimmung *analytisch* nicht unterscheidet (praktisch fallen sie für ihn zusammen: die Handlung intendiert das Ziel) und einen politischen Friedensbegriff voraussetzt (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1981).

unausgesprochen geschieht. Denn meines Wissens sind die Gesetzmäßigkeiten der jeweiligen Praxen bzw. Erklärungsbereiche nicht gleichgerichtet und deshalb nicht subsumierbar.

In welcher Theorie aber könnte die politische und die ökologische Dimension der Friedensarbeit ihrer pädagogischen vermittelt werden? Ich meine in einer Bildungstheorie (GAMM 1982; MESSMANN 1983), freilich in einer dialektisch verfahrenen, da es praktische Antinomien und Widersprüche aufzulösen gilt. Der Durchgang durch das Subjekt hebt die Trennung von Pädagogik, Politik und Ökologie auf im Austausch von individuellem, kollektivem und genetischem Bewußtsein; das Subjekt „besitzt“ die oben so bezeichneten Bereiche des Diskurses, der Macht und der Produktion bzw. Reproduktion als Modi seiner selbst. Es ist das Subjekt, nicht die Natur, das den ökologischen als den systemischen Prozeß erkennt und in ihn *einzugreifen* vermag, auch in der Form der Reparatur. Droht „die Erde [...] durch die Unvernunft [...] der Gattung homo sapiens die bisherige Ausgewogenheit zu verlieren, zum geplünderten, nicht regenerationsfähigen Planeten zu verkommen“, so können sich in der Tat „nur die Menschen [...] dieser Bedrohung entgegenstellen“ (GAMM 1982, S. 133).

Auf die Konstitution des Subjektes kommt es an. Sofern sie pädagogisch reflektiert wird, geschieht dies in der Bildungstheorie. Nun liegt eine solche allerdings gegenwärtig nicht in gültiger Form vor; das *pädagogisch-psychologische Konzept* der – humanistischen – Bildung ist zerbrochen. Die mangelnde Konzeptualisierung hindert aber nicht, an den überlieferten Bildungsbegriff als an ein konsensuell akzeptiertes *normatives Erbe* anzuschließen. Die kontinuierliche Bildungsdiskussion (Z.f.Päd. 28 (1982), H. 1: Themenheft „Bildung“) bezeugt die ungebrochene heuristische Funktion der Bildungstheorie als politisch-moralischem Verständigungsort der Erziehungswissenschaft. Indem sie Politik und Ökologie zum *Gegenstand* von Bildung und Erziehung macht, kann Friedenspädagogik als pragmatische Disziplin Gestalt gewinnen. Sie überwindet hier die elende Bereichs- und Abgrenzungsdiskussion, in der sie, wie gezeigt, als eine oder im Anschluß an eine „Öko-Pädagogik“ voll steckenbleibt. Der *Bereich* der Friedenspädagogik bleiben Erziehung und Bildung, die sich in ihr als friedens- und zukunftsorientierte darstellen und verstehen. Für ihre Analyse ergeben sich aus der Bildungstheorie die Begriffe Aneignung und Entfremdung, für ihre Legitimation Menschlichkeit und Solidarität – Friedenspädagogik in diesem Rahmen oder aber die Bildungstheorie selbst ist fortzuschreiben.

Literatur

- Arbeitsbericht der AG Friedenspädagogik 1982–1984. In: DGfE, Arbeitsberichte. Regensburg 1984, S. 95–97.
- BREIT, G.: Zweimal Friedenserziehung. In: Gegenwartskunde 32 (1983), S. 203–211.
- Bürgerlicher Ungehorsam. Lernen und Handeln für den Frieden. Psychosozial 19, Reinbek b. Hamburg 1983.
- CASEL, G.: Kein Verzicht auf Friedenserziehung. Die Kultusminister der Länder haben ihren Auftrag nicht erfüllt. In: Jugendpolitik 9 (1983), H. 3, S. 8–10.
- EISELE, W.: „Erziehung zum Frieden“ oder Erziehung zum „Frieden in Freiheit“? Zum Streit um „Friedenssicherung und Bundeswehr im Unterricht“. In: Freiheit der Wissenschaft 10 (1983), H. 4, S. 13–14.

- Empfehlung der Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung e. V. aus Anlaß der am 26. Okt. 1983 beschlossenen Auflösung der Gesellschaft am 31. Dez. 1983. Bonn, Nov. 1983.
- Frieden – Anregungen für den Ernstfall. Sonderheft der päd. Zss. des Friedrich Verlages, Seelze 1983.
- GAMM, H.-J.: Politische Verhältnisse und pädagogische Problematik. In: WPB 34 (1982), S. 130–133.
- HEITKAMPER, P.: Begründungsansätze von Friedenspädagogik. Unveröff. Manuskript 1983.
- HENNIGFELD, J.: Der Frieden als philosophisches Problem. Kants Schrift „zum ewigen Frieden“. In: AZP 8 (1983), H. 2, S. 23–37.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Das Problem einer wissenschaftstheoretischen Begründung der Friedenspädagogik. In: PR 35 (1981), S. 307–324.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Friedenspädagogik zwischen Friedenstheorie und Friedenspraxis. Unveröff. Manuskript 1983. (a)
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Die halbierte Humanität. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 235–253. (b)
- Int. Rev. Ed. 29 (1983), H. 3 (Special Issue: The Debate on Education for Peace, hrsg von J. GALTUNG/M. HAAVELSRUD).
- JANDER, M.: Das Elend der Friedensforschung und Friedenserziehung. Zur Kritik überflüssiger Anstrengungen. In: Jugendpolitik 9 (1983), H. 3, S. 1–3.
- JUNG, H./STAEHR, G. v.: Fundstellen der Friedenserziehung. In: DE 9 (1983), H. 3, S. 58–60.
- KERN, P./WITTIG, H.-G.: Pädagogik im Atomzeitalter. Freiburg 1982.
- KUHN, A.: Gibt es eine feministische Friedenserziehung? In: DE 9 (1983), H. 5, S. 43–46.
- KUHN, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M. ¹1967 und ³1976.
- LENK, H.: Verantwortung für die Natur. In: AZP 8 (1983), H. 3, S. 1–18.
- Lernziel Frieden. Eine Orientierungshilfe für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Berlin 1982.
- LOWISCH, D.-J.: Friedenspädagogik. Kritische Bemerkungen zur Einführung einer neuen pädagogischen Sonderdisziplin. In: PR 26 (1972), S. 798–810.
- LUTZ, D. S.: Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung? Baden-Baden 1984.
- MESSMANN, A.: Kassandra oder: Neuzeitliche Deutung der Eingeweide des trojanischen Pferdes. Skizze zur Bedeutung der Bildung für die Erreichung und Sicherstellung des Friedens. Unveröff. Manuskript, Berlin 1983.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- NICKLAS, H.: Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt? In: Z.f.Päd. 18 (1983), S. 99–103. (a)
- NICKLAS, H.: Paradigmawechsel und Friedenspädagogik. Unveröff. Manuskript 1983. (b)
- NOLTING, H.-P.: Friedenserziehung ist mehr als Friedenskunde! In: DDS 75 (1983), S. 113–122.
- Programm zum 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. O. O., 1984.
- ROHRS, H.: Frieden – Eine pädagogische Aufgabe. Idee und Realität der Friedenspädagogik. Braunschweig 1983.
- ROTH, K.-F.: Kann man zum Frieden erziehen? Möglichkeiten und Probleme einer Friedenspädagogik. In: Ehrenwirth Grundschulmagazin 10 (1983), S. 5–8.
- RUMPF, H.: Lernziel Frieden. Die streitenden Kultusminister überschätzen die Möglichkeiten der Schule. In: Die Bayr. Realschule 18 (1983), S. 7–9.
- SCHEDENSACK, P.-U.: Wehrkunde oder Friedenserziehung? In: WPB 35 (1983), S. 353–358.
- SCHIERHOLZ, H.: Friedensforschung und politische Didaktik. Opladen 1977.
- WAGNER, H.: Schule muß zum Denken erziehen. Anmerkungen zur Friedensdiskussion. In: Schule heute 23 (1983), S. 4–5.
- WASCHKUHN, A.: Organisierte Friedlosigkeit und strukturelle Gewalt. Darstellung und Kritik zweier exemplarischer Ansätze in der Friedens- und Konfliktforschung. In: Die Mitarbeit 32 (1983), S. 211–219.
- WULF, C. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt a. M. 1973.
- YOUNG, N.: Friedenserziehung zwischen Friedensforschung und Friedensbewegung. DGFK-Hefte Nr. 17, Bonn/Bad Godesberg 1983.

Anschrift der Autorin:

Dr. Gisela Miller-Kipp, Machandelstieg 3, 2000 Hamburg 71